

Beckmann, Hans-Karl

Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 535-557



Quellenangabe/ Reference:

Beckmann, Hans-Karl: Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 535-557 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141079 - DOI: 10.25656/01:14107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141079>

<https://doi.org/10.25656/01:14107>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 4 – August 1980

I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

DIETRICH BENNER

Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

MANFRED BAYER

Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511

HANS-KARL BECKMANN

Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535

ULRICH STEINBRINK/
MARIANNE KRISZIO

Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559

KLAUS STELTMANN

Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581

WALTER HOFFMANN

Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

III. Diskussion

FRANZ WELLENDOFF

Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597

EWALD TERHART

Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lengler; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland

In memoriam Job-Günter Klink † 17. März 1980

Trotz der landauf, landab vorgetragenen Beteuerung, Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland würde in wissenschaftlicher Form Theorie und Praxis verbinden, ist dieses Problem an kaum einer Hochschule befriedigend gelöst – ja im Gegenteil, in dem Maße, in dem ein falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zunimmt, in dem Maße fallen Theorie und Praxis auseinander.

Job-Günter Klink (1974, S. 171)

Vor mehr als einem Jahrzehnt erlebten wir in der Bundesrepublik Deutschland eine Phase lebhafter Diskussionen über die Reform der Lehrerbildung. Zentrale Themen waren dabei die Notwendigkeit einer engen Beziehung von Theorie und Praxis und die Betonung des „grundwissenschaftlichen Studiums“. Die Aussage SAUL B. ROBINSOHNs „Alle Lehrer sind Lehrer“ gab den Anstoß, über die schulartenübergreifenden Berufsaufgaben des Lehrers nachzudenken; die Forderungen nach einer Schulreform verstärkten die Tendenz zu Veränderungen in der Lehrerbildung. Der damals bevorzugte Begriff „Lehrerausbildung“ galt als Programm: Betonung der Berufsbezogenheit des Studiums und der Ausbildungsaufgaben der wissenschaftlichen Hochschulen. In der Folgezeit kam es in allen Bundesländern zu neuen Lehrerbildungsgesetzen, veränderten Studiengängen und zum großen Teil auch zu neuen institutionellen Regelungen. Der Versuch einer Bestandsaufnahme zehn Jahre später scheint auf den ersten Blick nicht schwierig, weil es weitgehend zu gleichen oder ähnlichen institutionellen Regelungen gekommen ist: Hessen, Bremen, Bayern, Saarland haben die Pädagogischen Hochschulen voll in die Universitäten integriert; Berlin, Niedersachsen (soweit regional möglich) und Nordrhein-Westfalen vollziehen diesen Schritt zur Zeit. Hamburg hat die universitäre Lösung mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen bereits seit 1918 (vgl. STOCK 1979), Rheinland-Pfalz hat die Pädagogischen Hochschulen zu Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen weiterentwickelt, und lediglich Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein halten an ihren Pädagogischen Hochschulen in der alten Form fest. Bei genauerem Hinsehen aber erweist sich der Versuch einer Bestandsaufnahme als recht schwierig: Zwar verstärkt sich die Tendenz zur staatlichen Reglementierung der Studienordnungen immer mehr (sei es durch Rahmendaten für die Studienordnungen oder über die Prüfungsordnungen), so daß über die formalen Bedingungen gegenwärtiger Lehrerbildung relativ gut Auskunft erteilt werden kann, aber die Klärung des faktischen Lehrangebots stößt schnell an Grenzen: Das Veranstaltungsangebot läßt Rückschlüsse auf das tatsächliche Lehrangebot kaum zu, und die Frage nach der Lösung des Theorie-Praxis-Problems bleibt unbeantwortet. – Um Gemeinsamkeiten, Trennendes und Trends der derzeitigen Lehrerbildung herauszuarbeiten und den gegebenen Rahmen nicht zu sprengen, werden in diesem Beitrag charakteristische Modelle dargestellt. Für die Auswahl waren drei Kriterien maßgebend: (1) Angebot zur Ausbildung für alle Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens, (2) schularten- oder schulstufenbezogene Lehrerbildung, (3) hochschuldidaktische Struktur des Studiums.

Ausgangspunkt sind die jeweiligen Hochschul- bzw. Lehrerbildungsgesetze und Prüfungsordnungen; die Interpretation dieser Texte wird inhaltlich gefüllt durch Aussagen aus den Studienordnungen ausgewählter wissenschaftlicher Hochschulen der einzelnen Bundesländer. Trotzdem sind Fehlinterpretationen nicht vollständig auszuschließen¹. Unbefriedigend bleibt der weitgehende Rückzug auf formale Aussagen; um den gegebenen Rahmen nicht zu sprengen, liegt der Schwerpunkt der Darstellung bei der Stellung der Erziehungswissenschaft. Dargestellt werden nur Probleme der Lehrerbildung für das allgemeinbildende Schulwesen; ausgeklammert wird die Bildung der Berufs- und Sonderschullehrer. Ebenso kann hier nicht auf die wichtigen Fragen der Lehrerfort- und -weiterbildung eingegangen werden. Darüber hinaus wird der Komplex der Qualifikationsnachweise und Prüfungen unberücksichtigt gelassen.

Schließlich muß auf einige terminologische Entscheidungen aufmerksam gemacht werden. Das Lehrerstudium besteht generell aus drei (jeweils auch unterschiedlich gewichteten) Teilen: dem Kernstudium, den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien, den schulpraktischen Studien. Der Begriff „Kernstudium“ (vgl. dazu die nach wie vor lesenswerte Veröffentlichung der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1968) bezeichnet den Studienanteil, der auch mit folgenden, oft mißverständlichen Begriffen bezeichnet wird: „grundwissenschaftliches Studium“, „erziehungswissenschaftliches Studium“, „gesellschafts- und erziehungswissenschaftliches Studium“, „Begleitstudium“ usw. Der Begriff „schulpraktische Studien“ umfaßt alle Veranstaltungen, die in besonderer Weise Theorie und Praxis verbinden wollen, und wehrt ein rein praktizistisches Verständnis dieses Lehrangebots (z. B. in Form der gängigen Praktika) ab.

Es sei darauf hingewiesen, daß in diesem Beitrag bewußt von „Lehrerbildung“ die Rede ist. Mit Recht wurde Anfang der 70er Jahre der Kampf-Begriff „Lehrerausbildung“ verwendet; heute muß m. E. mit allem Nachdruck wieder die *Bildungsaufgabe* der wissenschaftlichen Hochschulen betont werden. Darüber hinaus muß auf Grund der Erfahrungen des letzten Jahrzehnts gefordert werden, daß die Universitäten künftige Lehrer zugleich bilden *und* ausbilden. Wenn aber (was nicht sinnvoll wäre) eine Entscheidung verlangt würde, dann müßte man sagen: Ein gebildeter Lehrer ist wichtiger als ein ausgebildeter! Allerdings stellt sich die Frage, ob die wissenschaftlichen Hochschulen heute noch in der Lage sind, Bildung zu vermitteln.

1. Darstellung charakteristischer Modelle der Lehrerbildung

1.1. Schulartenbezogene Lehrerbildung am Beispiel Bayerns

Institutionelle Regelung: Das Studium künftiger Lehrer an allgemeinbildenden Schulen erfolgt in Bayern in der Regel an den Universitäten. Die Ausbildung der künftigen Grund- und Hauptschullehrer ist in die Universitäten voll integriert². Eine Ausnahme bildet lediglich die Universität Erlangen-Nürnberg: Die ehemalige Pädagogische Hochschule in Nürnberg ist in ihren Einrichtungen für die Ausbildung künftiger Grund- und Hauptschullehrer in Form einer gleichberechtigten Fakultät der Universität erhalten geblieben; das fachwissenschaftliche Angebot wird durch Fachvertreter aus Erlangen erweitert. Die Ausbildung der künftigen Real- und Gymnasiallehrer findet demgegenüber in allen Teilen in Erlangen statt.

Ziele der Ausbildung: Das bayerische Lehrerbildungsgesetz vom 8. August 1974 legte auch für Bayern eine Stufenlehrausbildung fest. Diese wurde mit der Neufassung des

1 Der Verf. ist für Hinweise auf Irrtümer dankbar.

2 Unter „voller Integration“ wird verstanden, daß alle Studien an der Universität erfolgen und die Fachdidaktiken der jeweiligen Fachwissenschaft zugeordnet sind.

bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 29. September 1977 wieder in eine schulartenbezogene Lehrerbildung umgewandelt. Deshalb heißt es im Art. 1: „Vorbildung und Ausbildung müssen der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit gemäß den allgemeinen Bildungszielen der Verfassung des Freistaates Bayern und den besonderen Bildungszielen des gegliederten Schulwesens (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule, berufliche Schulen) entsprechen.“

Formale Bestimmungen: Die schulartenbezogene Lehrerbildung wird durch folgenden Satz im Art. 3 des Lehrerbildungsgesetzes unterstrichen: „Gewichtung und Umfang der einzelnen Studienanteile richten sich nach den Erfordernissen des jeweiligen Lehramts und der einzelnen Schularten.“ Im gleichen Absatz wird die zweiphasige Lehrerbildung festgelegt: Vorbildung und Ausbildung für ein Lehramt werden erworben durch ein Studium und den Vorbereitungsdienst. In § 17 der Ordnung der ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (= LPO I) in der Fassung vom 21. Dezember 1979 werden die Regelstudienzeiten im Sinne des Hochschulrechts festgelegt: acht Semester für die Lehramter an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen, zehn Semester für die Lehramter an Gymnasien, beruflichen Schulen und Sonderschulen. Mindeststudienzeiten sind: Sechs Semester für die Lehramter an Grund-, Haupt- und Realschulen und acht Semester für das Lehramt an den Gymnasien. In § 5 des Lehrerbildungsgesetzes wird der Vorbereitungsdienst an einem Studienseminar für alle Lehramter auf 24 Monate festgelegt; die Studienseminare arbeiten schulartenbezogen.

Das Kernstudium: Das „erziehungswissenschaftliche Studium“, das entsprechend der alten Terminologie nur als „Begleitstudium“ bezeichnet werden kann, ist schulartenbezogen differenziert. § 36 der LPO I führt aus:

„Beim Studium für die Lehramter an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen gelten als Richtzahlen für ein ausreichendes Studienangebot 32 Semesterwochenstunden; davon sollen etwa 20 Stunden für die Pädagogik und die Psychologie und der Rest zu gleichen Teilen für die gesellschaftswissenschaftlichen Studien und die Theologie bzw. Philosophie vorgesehen werden. Beim Studium für die Lehramter an Gymnasien und beruflichen Schulen beträgt die Richtzahl mindestens 12 Stunden; diese sollen zu gleichen Teilen für Pädagogik und Psychologie vorgesehen werden.“

Zur Konkretisierung dieser Feststellungen wurden vorläufige Studienordnungen herangezogen. Diese legen z. B. für die Universität Erlangen-Nürnberg für die Lehramter an Grund- und Hauptschulen fest: Je eine zweistündige pädagogische Veranstaltung aus folgenden Gebieten: Einführung in die Unterrichtsanalyse und -planung, Theorie der Erziehung, Theorie erzieherischen Verhaltens und Handelns, Grundbegriffe und Probleme der Unterrichtstheorie. Eine weitere zweistündige Veranstaltung in Allgemeiner Pädagogik oder Schulpädagogik muß besucht werden. – Für die Lehramter an Gymnasien und Realschulen gilt als verpflichtend der Besuch von zwei zweistündigen Vorlesungen über „Unterrichtsanalyse und Unterrichtsvorbereitung“ und über „Theorie der Erziehung“. Künftige Gymnasiallehrer müssen noch eine pädagogische Übung, künftige Realschullehrer drei pädagogische Übungen besuchen. Dazu kommen folgende Studienverpflichtungen³:

3 Der Terminus „Semesterwochenstunden“ wird künftig „SWS“ abgekürzt.

Für künftige Grund- und Hauptschullehrer: 10 SWS Psychologie, 6 SWS Soziologie, Politikwissenschaft oder Volkskunde und 6 SWS Theologie oder Philosophie. Für künftige Gymnasiallehrer: 6 SWS Psychologie (z. B. zweistündige Vorlesung Entwicklungspsychologie, zweistündige Vorlesung Pädagogische Psychologie und eine zweistündige Übung Diagnostik).

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium: Für das Lehramt an Grundschulen gilt folgende Regelung: Einmal wird das Studium eines grundschulrelevanten Unterrichtsfachs (entsprechend den Anforderungen an künftige Realschullehrer) verlangt, zum anderen das Studium der Didaktik der Grundschule mit mindestens 44 SWS. Die Didaktik der Grundschule umfaßt nach der vorläufigen Studienordnung der Universität Augsburg: Konzeption der Grundschule (6 SWS), Erziehung und Unterricht in der Grundschule (6 SWS), Sachunterricht in der Grundschule (6 SWS), Erstlese- und Erstschreibunterricht (6 SWS), Didaktik Deutsch oder Mathematik (8 SWS), ein Fach aus dem soziokulturellen oder naturwissenschaftlichen Bereich oder Religionslehre (6 SWS), Musik oder Kunsterziehung oder Sport (6 SWS).

Für das Lehramt an Hauptschulen gilt folgendes: Neben dem Studium eines Unterrichtsfachs, entsprechend den Anforderungen an künftige Realschullehrer (mindestens 44 SWS, einschließlich 8–12 SWS Fachdidaktik), wird das „Studium der Didaktiken einer Fächergruppe einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen“ verlangt. Nach der vorläufigen Studienordnung der Universität Erlangen-Nürnberg umfassen die „Didaktiken einer Fächergruppe“ drei Teilfächer; dabei stehen folgende Verbindungen zur Wahl: (a) 1. Teilfach Deutsch; 2. Teilfach Geschichte oder Erdkunde oder Sozialkunde oder Arbeitslehre oder Religionslehre; 3. Teilfach Musik oder Kunsterziehung oder Sport oder Religionslehre. (b) 1. Teilfach Mathematik; 2. Teilfach Biologie oder Chemie oder Physik oder Arbeitslehre oder Religionslehre; 3. Teilfach Musik oder Kunsterziehung oder Sport oder Religionslehre. Für jedes der Teilfächer sind Lehrveranstaltungen im Umfang von mindestens 15 SWS vorgesehen.

Für das Lehramt an Realschulen gelten folgende Bestimmungen: Gefordert wird das Studium von zwei Unterrichtsfächern und ihrer Didaktiken. Die für das Fachstudium einschließlich Fachdidaktik in den Studienordnungen genannten SWS liegen im Durchschnitt bei 44 SWS, gehen aber in einzelnen Fächern (z. B. Biologie, Chemie) erheblich darüber hinaus. Die jeweilige Fachdidaktik liegt bei 8–12 SWS.

Für das Lehramt an Gymnasien gilt folgendes: Gefordert wird das „vertiefte“ Studium von zwei Unterrichtsfächern und ihrer Didaktiken. In der LPO I werden in § 37 pro Fachdidaktik mindestens vier SWS verlangt. Pro Fach einschließlich Fachdidaktik werden im Durchschnitt 80 SWS als belegpflichtig angegeben; die Zahlen in Biologie, Chemie liegen erheblich darüber.

Schulpraktische Studien: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen: Jeder Studierende hat mindestens folgende Praktika abzuleisten: ein zwölfständiges schulpädagogisches Blockpraktikum mit etwa 40 Unterrichtsstunden, ein zwölfständiges fachdidaktisches Blockpraktikum mit etwa 40 Unterrichtsstunden in einem von ihm gewählten Fach, ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (4 SWS). – Lehramt an Gymnasien: Jeder Studierende hat mindestens folgende Praktika abzuleisten: ein achtzehntägiges Blockpraktikum mit etwa 16 Unterrichtsstunden, ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (4 SWS). Die Praktika in der veranstaltungsfreien Zeit werden für künftige

Real- und Gymnasiallehrer nicht vorbereitet und nicht begleitet. Inhaltlich und organisatorisch bestehen keine Verbindungen zum Studium.

1.2. Schulformbezogene Stufenlehrausbildung in Nordrhein-Westfalen

Institutionelle Regelungen: Künftige Lehrer studieren in Nordrhein-Westfalen in der Regel an Universitäten oder Gesamthochschulen. Seit dem 29. 1. 1980 ist die Novelle des Gesetzes über die Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen mit den anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes in Kraft. Mit Wirkung vom 1. 4. 1980 wurden die Pädagogischen Hochschulen aufgelöst. Nach dem „Zusammenführungsgesetz“ können die Pädagogischen Hochschulen eigene Fachbereiche bilden oder von Fach zu Fach integriert werden.

Ziele der Ausbildung: Die „Neufassung des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen“ vom 28. August 1979 hebt praktisch die im Gesetz vom 29. Oktober 1974 festgelegte Stufenlehrausbildung wieder auf. In § 4 werden zwar vier stufenbezogene Lehrämter genannt: Lehramt für die Primarstufe, Lehramt für die Sekundarstufe I, Lehramt für die Sekundarstufe II, Lehramt für die Sonderpädagogik. Dann aber lautet der Zusatz in § 5: „Diese Befähigung berechtigt zur Erteilung von Unterricht in den Schulformen der entsprechenden Schulstufe“. Unter den neuen politischen Verhältnissen in Nordrhein-Westfalen (absolute Mehrheit der SPD im Landtag) ist voraussichtlich mit Änderungen im Lehrerbildungsgesetz zu rechnen.

Formale Bestimmungen: „Das Studium umfaßt am Ausbildungsziel orientierte erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Studien“ (§ 2, 3). Die Regelstudien-dauer für das Lehramt für die Primarstufe und Sekundarstufe I beträgt 6 Semester, für das Lehramt für die Sekundarstufe II 8 Semester. Der Vorbereitungsdienst dauert für alle Lehrämter 24 Monate und richtet sich nach dem angestrebten Lehramt, wobei der Schwerpunkt in einer Schulform gewählt werden muß.

Kernstudium⁴: Bisher betrug das erziehungswissenschaftliche Studium für alle Schulstufen 40 SWS; allgemein wird eine Senkung der Stundenzahl erwartet. Darauf deutet auch schon die im Gesetz festgelegte Verlängerung des Vorbereitungsdienstes um 6 Monate hin. – Als Beispiel für die bisherige Regelung wird das erziehungswissenschaftliche Kernstudium für die Sekundarstufe I und II an der Universität Düsseldorf kurz umrissen: Das Studium erstreckt sich auf vier zentrale Problemfelder, „deren Inhalte in systematischer, historischer und vergleichender Betrachtung unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Ansätze und der ihnen entsprechenden Methoden behandelt werden“: Erziehung und Bildung, Rahmenbedingungen der Erziehung, Schule, Unterricht (Allgemeine Didaktik). Im Grundstudium müssen alle vier Problemfelder abgedeckt werden, während im Hauptstudium in einem Mittelseminar ein Schein aus dem ersten oder zweiten Problemfeld und in einem weiteren Mittelseminar ein Schein aus dem dritten oder vierten Problemfeld erworben werden müssen.

4 Auf der Grundlage des neuen Lehrerausbildungsgesetzes werden z. Zt. neue Prüfungsordnungen erarbeitet, die im April 1980 erlassen werden sollten. Sie werden die Prüfungsordnungen aus dem Jahr 1976 ablösen. Deshalb fehlen in den folgenden Abschnitten genaue Angaben und werden nur Tendenzen markiert. – Besonders an Gesamthochschulen und reformorientierten Universitäten hat das neue Lehrerausbildungsgesetz erhebliche Bedenken ausgelöst.

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium: Für das Lehramt für die Primarstufe wird das Studium der Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik und das Studium eines Lernbereichs oder eines weiteren Unterrichtsfachs gefordert. Für das Lehramt für die Sekundarstufe I wird das Studium von zwei Unterrichtsfächern verlangt (je 45 SWS). Für das Lehramt für die Sekundarstufe II ist das Studium von zwei Unterrichtsfächern (je 65 SWS) vorgeschrieben.

Schulpraktische Studien: In § 2 des Lehrerausbildungsgesetzes wird auf die Notwendigkeit von schulpraktischen Studien hingewiesen. Die bisherigen Regelungen an den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen hinsichtlich der schulpraktischen Studien sind uneinheitlich. Grundsätzlich wurde ein Blockpraktikum von 5 Wochen in der veranstaltungsfreien Zeit gefordert, das vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden soll. Dazu können kommen: ein Orientierungspraktikum als Tagespraktikum während des Semesters und ein oder zwei Fachpraktika als Tagespraktika während des Semesters.

1.3. Integrierte Stufenlehrausbildung an der Gesamthochschule Kassel

Institutionelle Regelung: Das Studium künftiger Stufenlehrer erfolgt an einer integrierten Gesamthochschule, die im Herbst 1971 ihre Tätigkeit aufnahm. Die Integration bezieht sich einmal auf die Institutionen (universitärer Bereich, Kunsthochschule, Fachhochschule), zum anderen auf den Lehrkörper (noch nicht voll eingelöst) und schließlich auf das Lehrangebot im Rahmen der Stufenlehrausbildung.

Ziele der Ausbildung: Die Ausbildung an der Gesamthochschule Kassel gliedert sich in ein Studium für das Lehramt für die Grund- und Mittelstufe und in ein Studium für das Lehramt für die Mittel- und Oberstufe. Je nach dem erworbenen Lehramt kann auf den entsprechenden Stufen unterschiedlicher Schularten unterrichtet werden. Ziel der Ausbildung ist „die Befähigung der künftigen Lehrer zu einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich fundierten beruflichen Praxis“ (Studienordnung für das Kernstudium vom 9. 2. 1976).

*Formale Bestimmungen*⁵: In der Prüfungsordnung vom 7. 7. 1975 wird unterschieden zwischen dem Lehramt für die Grund- und für die Mittelstufe auf der Basis von 6 Semestern sowie einem Referendariat von 18 Monaten und einem Lehramt für die Mittel- und die Oberstufe auf der Basis von 8 Semestern sowie einem Referendariat von 18 Monaten. Die Befähigung zu einem Lehramt wird durch den Erwerb von drei Qualifikationen erreicht: Eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikation (Kernstudium) und die Qualifikation in zwei Unterrichtsfächern oder Lernbereichen der gewählten Stufe. Dazu kommen schulpraktische Studien im Umfang von 6 SWS. Neben den üblichen Veranstaltungsformen gibt es vor allem im Rahmen des Kernstudiums das Angebot von Projektstudien, die durch Interdisziplinarität, gesellschaftliche Relevanz und Praxisbezug bestimmt sind.

5 Dargestellt wird die Konzeption, wie sie von der Gesamthochschule Kassel verstanden wird. Ein Erlaß des Hessischen Kultusministers vom 28. 2. 1978 kürzt für künftige Lehrer der Sekundarstufe II den Anteil des Kernstudiums und erhöht den Anteil des fachwissenschaftlichen Studiums.

Das Kernstudium: Die am 9. 2. 1976 genehmigte Studienordnung schreibt ein integriertes Studium der am Kernstudium beteiligten Fächer (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politologie, Geschichte, Philosophie) vor, so daß der Student disziplinübergreifende thematische Schwerpunkte und nicht an der Fachdidaktik orientierte Themen studieren soll, und zwar „unter dem Vorzeichen einer als gesellschaftliche Praxis verstandenen Bildungsarbeit des Lehrers“ (Prüfungsordnung).

Die thematischen Schwerpunkte gliedern sich nach der Prüfungsordnung folgendermaßen: *Politisch-gesellschaftliches System* (Rahmenthemen: Bedingungen, Erscheinungsformen, politische Funktion von sozialer Ungleichheit; ideologische Formen gesellschaftlichen Bewußtseins, unter besonderer Berücksichtigung des Ausbildungssektors; sozialstaatliche Demokratie und gesellschaftliche Realität; ökonomischer Prozeß und gesellschaftliche Interessen); *Sozialisation und soziales Lernen* (Rahmenthemen: Zum Verhältnis von Sozialisation und Sozialstruktur; Sozialisationsprozeß als Prozeß psychosozialer Entwicklung; Ideologiekritik sozialer Normen im Sozialisationsprozeß); *Schule und Betrieb als Ausbildungsinstitution* (Rahmenthemen: Bildungsorganisation und Lernorte; Bildungsplanung und Bildungsökonomie; Sozialstrukturen in Schule und Betrieb); *Curriculum und Unterricht* (Rahmenthemen: Unterricht, Erziehung und Gesellschaft [Begründung und Rechtfertigung von Unterricht und Erziehung]; Lehren und Lernen im Unterricht; Kommunikation/Interaktion im Unterricht; Diagnose und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen). – Bei der Erarbeitung einzelner thematischer Schwerpunkte sind drei Studienphasen zu unterscheiden: Realitäts- und Selbsterfahrungskompetenz, wissenschaftliche Verfahrenskompetenz, Handlungs- und Praxiskompetenz. – Im Rahmen der Stufenlehrausbildung müssen für alle Lehrämter 36 SWS im Kernstudium belegt werden; im ersten und zweiten Semester muß jeder Student an mindestens einer Veranstaltung zu jedem thematischen Schwerpunkt teilnehmen, vom dritten Semester an muß jeder künftige Stufenlehrer zwei der vier thematischen Schwerpunkte zur Vertiefung auswählen. Die zulässigen Kombinationen schließen nach der Studienordnung die Wahl des ersten und zweiten bzw. die Wahl des dritten und vierten Schwerpunkts aus.

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium: Der künftige Grundstufenlehrer studiert zwei Fächer mit je 6 SWS Fachwissenschaft und je zwei SWS Fachdidaktik pro Semester. Faktisch werden umfangreichere fachwissenschaftliche Studien betrieben. In den Fächern Kunst, Sport und Musik wird der Student durch praktische Übungen zusätzlich gefordert. Der künftige Mittelstufenlehrer studiert zwei Fächer mit je 46 SWS (einschließlich Fachdidaktik). Der künftige Oberstufenlehrer studiert im ersten Fach ca. 62 SWS einschließlich Fachdidaktik (also vertieft) und im zweiten Fach einschließlich Fachdidaktik ca. 46 SWS.

Schulpraktische Studien: Die schulpraktischen Studien bestehen aus folgenden Veranstaltungen im Rahmen des Kernstudiums: praktikumsvorbereitende Veranstaltung (3 SWS), fünfwöchiges Blockpraktikum, praktikumsnachbereitende Veranstaltung (3 SWS). Die schulpraktischen Studien haben ein zusätzliches Stundendeputat, das nicht in den 36 SWS des Kernstudiums enthalten ist.

1.4. Universität Bremen: Ausbildung zu einem einheitlichen Lehramt

Institutionelle Regelungen: Die Lehrerbildung erfolgt an der Universität, in die die frühere Pädagogische Hochschule Bremen integriert wurde. § 12 des Bremischen Hochschulgesetzes vom 14. November 1977 legt die Entwicklung zu einer integrierten Gesamthochschule fest und strukturiert die Entwicklung zu diesem Ziel vor⁶.

Ziele der Ausbildung: Nach § 52 des Bremischen Hochschulgesetzes soll der Student lernen, „problemorientiert, fächerübergreifend und unter Einbeziehung gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen zu arbeiten“. Die Ausbildung soll „in den von ihr zu vermittelnden Inhalten und Methoden durch Integration von berufspraktischer Qualifikation und gesellschaftlicher Handlungsorientierung die Verbindung von Theorie und Praxis fördern“. Das Lehrerausbildungsgesetz vom 2. Juni 1974 formuliert die Ziele in ähnlicher Weise und betont zwei Gesichtspunkte: „Die Ausbildung soll die Lehrer zu einer wissenschaftlich fundierten Unterrichtstätigkeit in den von ihnen gewählten Fächern befähigen“ und „hat in den von ihr zu vermittelnden Inhalten und Methoden einer Trennung von Theorie und Praxis entgegenzuwirken“.

Formale Bestimmungen⁷: Die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen erfolgt nach stufenbezogenen Schwerpunkten (§ 1). Sie ist für alle Stufen wissenschaftlich gleichrangig und bietet folgende Schwerpunkte an (§ 9): Schwerpunkt Primarstufe, Schwerpunkt Sekundarstufe I, Schwerpunkt Sekundarstufe II. Die Mindestdauer des Studiums beträgt für alle Schwerpunkte acht Semester (§ 4, 5). Die Möglichkeiten forschenden Lernens in Projekten (Projektstudium) sind zu nutzen; die Arbeit in kleinen Gruppen ist die bevorzugte Form des Studiums (§ 4). Das Studium ist praxisbezogen zu gestalten (§ 5, 1); jeder Student muß an zwei Projekten teilnehmen. Die Ausbildung gliedert sich in das Studium (erste Phase) und den Vorbereitungsdienst (zweite Phase). Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt 18 Monate (§ 6, 4). Die beiden Ausbildungsphasen sollen in einem einheitlichen, Theorie und Praxis verbindenden, einphasigen Ausbildungsgang zusammengefaßt werden (§ 8, 1).

Kernstudium: Der Begriff „Kernstudium“ wird in Bremen nicht verwendet; in der Sache geht es um die „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile“. Dieses Studium (28 SWS) findet nach § 10, 1 der Studienordnung wie folgt statt: in Projekten, insbesondere unter Bezug auf die jeweilige Schul- und Unterrichtspraxis, in besonderen Kursen zu erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen, in Praktika in pädagogischen und betrieblichen Einrichtungen, in besonderen Veranstaltungen, insbesondere hinsichtlich Theorie und Praxis sowie Geschichte des jeweiligen Fachs.

In folgenden Studiengebieten sollen Veranstaltungen angeboten werden (§ 10, 3): Erziehungs- und Gesellschaftstheorie einschließlich ihrer historischen Grundlagen; Bildungssysteme, Bildungsreformen und Bildungsrecht einschließlich ihrer gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren und ökonomischen Grundlagen; Theorien der Sozialisation, Methoden

6 Verwiesen wird auf die Grundsätze des „Bremer Modells“, die in der Einleitung zum Bremischen Hochschulgesetz in Abgrenzung zum Hochschulrahmengesetz des Bundes auf den Seiten VI bis VIII interpretiert werden. Auf die Funktion des „Ausbildungsausschusses“ und des „ständigen Prüfungsausschusses“ kann hier nicht eingegangen werden.

7 Alle Angaben in diesem Abschnitt sind dem Lehrerausbildungsgesetz vom 2. Juli 1974 entnommen.

und Ergebnisse von Sozialisationsforschung; Planung und Analyse von Unterricht einschließlich erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Grundlagen schulischen Lernens; Allgemeine Didaktik, Curriculumtheorie und -entwicklung; Methoden der Unterrichtsforschung und Pädagogische Diagnostik. – Dieses Studium ist integrierender und integrierter Bestandteil aller Studiengänge während der gesamten Studiendauer. Eine Besonderheit der Lehrerbildung in Bremen ist die „integrierte Eingangsphase Lehrerbildung“, die für alle Erstsemester mit acht SWS verbindlich ist. Sie bringt eine Einführung in das Lehrerstudium, die sich mit Fragen des Studiums einerseits und mit dem Berufsfeld ‚Schule‘ andererseits befaßt; sie besteht aus einer vierstündigen Kernveranstaltung, Erkundungen in der Schule und einem Tutorium.

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium: Grundsätzlich werden in Bremen zwei Unterrichtsfächer studiert mit je 58 SWS als Richtwert pro Fach. Die Didaktikanteile sind darin enthalten, aber nicht besonders ausgewiesen; sie werden auch nicht immer abgegrenzt angeboten. Für den Schwerpunkt Sekundarstufe II wird ein Fach mit fachwissenschaftlicher Vertiefung studiert. Für den Schwerpunkt Primarstufe wird das Studium eines Unterrichtsfachs der Primarstufe und das Studium eines Fachs aus einem Lernbereich der Primarstufe gefordert; dazu kommt ein „Kernbereich Primarstufe“, der den Anfangsunterricht und den fächerübergreifenden Unterricht ermöglichen soll.

Schulpraktische Studien: Schulpraktische Studien sind nach der Studienordnung, § 13, 3: Erkundungen innerhalb der „integrierten Eingangsphase Lehrerbildung“, Hospitationen zur Vorbereitung von Unterrichtsvorhaben, Unterrichtsvorhaben mit eigener Unterrichtstätigkeit, andere Beobachtungen und Untersuchungen im Erziehungs- und Bildungswesen. Im Rahmen der schulpraktischen Studien muß jeder Student an der Planung, Durchführung und Auswertung zweier Unterrichtsvorhaben mit eigener Unterrichtstätigkeit teilnehmen (je 5 Wochen). Die Unterrichtspraktika können im Rahmen der beiden geforderten Projekte abgeleistet werden; das erste Praktikum findet gegen Ende der ersten, das zweite Praktikum gegen Ende der zweiten Studienphase statt.

1.5. Einphasige Stufenlehrrausbildung an der Universität Oldenburg⁸

Institutionelle Regelungen: Seit Beginn des Sommersemesters 1974 wird die einphasige Stufenlehrrausbildung an der Universität Oldenburg durchgeführt; sie gilt als „zeitlich begrenzter Versuch“ und dient der Erprobung eines der zweiphasigen Lehrrausbildung gleichwertigen Ausbildungsgangs. Im Jahr 1979 haben die ersten Studenten ihre einphasige Ausbildung abgeschlossen.

Ziele der Ausbildung: Folgende Grundsätze waren für den Reformversuch vorrangig maßgebend:

⁸ In der Darstellung wird in erster Linie auf das „Gesetz zur vorläufigen Regelung des öffentlichen Ausbildungsverhältnisses in der einphasigen Lehrrausbildung“ vom 31. 5. 1978 und auf den „Entwurf über die Verordnung über die Ausbildung und staatliche Prüfung für die Lehrämter (einphasige Lehrrausbildung)“ vom 16. 6. 1979 zurückgegriffen. Darüber hinaus wurden „Studienunterlagen“ und „Materialien“ des „Zentrums für pädagogische Berufspraxis“ herangezogen. – Vgl. auch den Beitrag von STEINBRINK/KRISZIO in diesem Heft.

„Alle Lehrer werden gleichrangig und gemeinsam ausgebildet. – Die Lehrerausbildung orientiert sich an Schulstufen und stufenübergreifenden Funktionen. – Die Ausbildung umfaßt Studien in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie berufspraktische Studien. Die einzelnen Komponenten werden eng aufeinander bezogen. Das Studium wird problembezogen, interdisziplinär und praxisbezogen organisiert und in Projekten und Kursen realisiert ... Die berufspraktische Ausbildung kann nicht als Referendariat oder zweite Phase abgetrennt außerhalb der Hochschule institutionalisiert werden. Notwendig ist demgegenüber eine einphasige Ausbildung; sie dauert bis zur vollen Berufsqualifikation fünf Jahre“ (nach BUSCH 1978, S. 9f.).

Formale Bestimmungen: Die Ausbildung ist u. a. ausgerichtet auf die Schwerpunkte Primarbereich, Sekundarbereich I, Sekundarbereich II. Die Regelstudienzeit der Ausbildung für den Schwerpunkt Primarbereich und den Schwerpunkt Sekundarbereich I beträgt 9 Semester, für den Schwerpunkt Sekundarbereich II 11 Semester. Die Ausbildung gliedert sich in drei Studienabschnitte: Erstes bis drittes, viertes bis siebtes und achttes sowie neuntes Semester für den Primarbereich und Sekundarbereich I; erstes bis drittes, viertes bis neuntes und zehntes sowie elftes Semester für den Sekundarbereich II.

Kernstudium: Die Studienordnung für die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft nennt für das Studium vier thematische Schwerpunkte: Curriculum, Unterricht, Schulorganisation; Sozialisations- und Lernprozesse in gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Ausbildung; Arbeit, Wissen und Erziehung in der gesellschaftlichen Entwicklung; Wirtschafts- und Sozialstruktur, politisches System. – Alle Studenten sollen im ersten Studienabschnitt mindestens 18 SWS, im zweiten Studienabschnitt mindestens 12 SWS und im dritten Studienabschnitt mindestens 6 SWS besuchen. Das Lehrangebot in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft wird vorrangig durch Projekte abgesichert; dabei soll der Student auch Methoden der Theoriebildung, Bedingungen der gewählten Schulstufe bzw. Schulform und jeweils Beiträge der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Gesellschaftswissenschaft und Philosophie kennenlernen.

Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium: Generell müssen für die verschiedenen Lehrämter Fachwissenschaft und Fachdidaktik zweier Fächer studiert werden. Für den Schwerpunkt Primarbereich ist Deutsch und Mathematik verpflichtend und die Wahl eines Lernbereichs möglich (Natürliche Umwelt, Soziale Umwelt); für den Schwerpunkt Sekundarbereich II muß ein Fach vertieft studiert werden. Die systematische Vermittlung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse erfolgt weithin in projektunabhängigen Kursen. Wegen der Verzahnung mit Projekten und mit der schulpraktischen Ausbildung sind die SWS für das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium nicht genau anzugeben; sie liegen ungefähr bei 42 SWS für den Primarbereich und Sekundarbereich und bei 77 SWS für den Sekundarbereich II.

Schulpraktische Studien: Die schulpraktischen Studien haben als „schulpraktische Ausbildung“ im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung besonderes Gewicht, da sie das Referendariat ersetzen. Sie gliedern sich in der Regel wie folgt (vorläufige Prüfungsordnung, § 3): Im ersten Studienabschnitt finden zwei vierwöchige schulische Erkundungsvorhaben statt; im zweiten Studienabschnitt finden zwei sechswöchige Unterrichtsvorhaben statt; im dritten Studienabschnitt findet ein Unterrichtsvorhaben von einem Schulhalbjahr statt. Etwa 200 Stunden des Unterrichts zu Ausbildungszwecken sind als Ausbildungsunterricht während des ersten und zweiten Studienabschnitts und 160 Stunden als Unterricht in eigener Verantwortung im dritten Studienabschnitt zu erteilen. Weitere

80 Stunden Ausbildungsunterricht können auf den zweiten und dritten Studienabschnitt verteilt werden (vorläufige P. O., § 5). – Im Rahmen der „schulpraktischen Ausbildung“ nehmen die „Kontaktlehrer“ eine Schlüsselposition ein. Sie haben u. a. folgende Aufgaben:

„Sie betreuen verantwortlich Studenten im Unterricht zu Ausbildungszwecken, besuchen sie im Unterricht, geben ihnen Gelegenheit zu Hospitationen im eigenen Unterricht und beraten sie in Fragen des Unterrichts. Sie begutachten den Unterricht der von ihnen betreuten Studenten. Sie wirken bei der Vorbereitung und Auswertung der schulpraktischen Ausbildung der Studenten durch die Universität mit“ (§ 6, 3). Hochschullehrer bieten insbesondere schulpraktisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen an, die der Vorbereitung, begleiteten Förderung und Auswertung der Erkundungs- und Unterrichtsvorhaben dienen (§ 6, 2).

2. Analyse der charakteristischen Modelle der Lehrerbildung

Eingangs muß darauf hingewiesen werden, daß eine Analyse der jeweiligen Lehrbildungsgesetze und Studienordnungen zwar allgemeine Tendenzen und Grundprobleme herausarbeiten kann, aber Rückschlüsse auf die konkrete Lehrerbildung in den einzelnen Hochschulen nur behutsam gezogen werden können. Wie in der Schule gilt auch hier, daß Wesentliches von den fachlichen Grundlagen und vom Engagement der Dozenten abhängt und daß institutionelle Gegebenheiten und die Atmosphäre wirksamer sind als Studienordnungen.

2.1. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen

Die Veränderungen der Lehrerbildung im vergangenen Jahrzehnt zeigen deutlich, daß zwei unterschiedliche Einflüsse wirksam wurden und immer noch sind: Der Geist der Zeit bestimmt Entwicklungen über die Ländergrenzen hinweg, daneben entscheidet die jeweilige parteipolitische Zusammensetzung der einzelnen Landesregierungen über Formen und Inhalte der Lehrerbildung. Darüber hinaus beeinflußt standespolitisches Denken politische Entscheidungen; je nach Bundesland hat der eine oder der andere Lehrerverband größeren Einfluß.

Übergreifend ist die Tendenz, den Einfluß des Staates auf die Hochschulen zu verstärken und den hochschuldidaktischen Entscheidungsraum durch immer enger werdende Reglementierungen zu begrenzen. Im Blick auf die institutionellen Regelungen hat sich in fast allen Bundesländern die universitäre Lehrerbildung für alle Lehrergruppen durchgesetzt. Ausnahmen bilden z. Zt. Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein; in Niedersachsen stellen sich Probleme an den Orten, in denen keine Universitäten existieren (Hildesheim, Lüneburg). Bis auf wenige Ausnahmen (Bremen, Oldenburg) gilt die Anzahl der Semester in allen Bundesländern gleich: Sechs Semester für Grund-, Haupt- und Realschullehrer bzw. für Grundstufe und Sekundarstufe I, acht Semester für den Gymnasiallehrer bzw. für den Lehrer der Sekundarstufe II. Ebenso hat sich politisch die Überzeugung durchgesetzt, daß die zweiphasige Lehrerbildung am zweckmäßigsten sei. Daß bei dieser Entscheidung hier und da auch Mißtrauen gegenüber den Universitäten mitspielt, liegt als Verdacht nahe.

Parteipolitische Mehrheitsverhältnisse wirken sich hinsichtlich der Zielsetzungen und des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums aus, d. h. konkret: Parteipolitisch akzentuiert sind die Entscheidungen über schulartenbezogene oder schulstufenbezogene

Lehrerbildung, über das Verhältnis zwischen Kernstudium und Fachstudium und über die Art des Kernstudiums. – Bemerkenswert ist auch, wie schnell in einigen Ländern Lehrerbildungsgesetze und Prüfungsordnungen geändert wurden (z. B. Bayern 1974/1977; Nordrhein-Westfalen 1974/1979). Auch daraus wird ersichtlich, wie sehr die Lehrerbildung von politischen Entscheidungen abhängig ist; zum anderen ist darauf hinzuweisen, daß durch diese kurzfristigen Veränderungen zusätzliche Arbeit auf die Universitäten zukam und daß vielfach Arbeitsfreude gelähmt wurde und Verunsicherungen bei den Studenten eintraten.

2.2. Das Bild des Lehrers in den Lehrerbildungsgesetzen und Studienordnungen

Aus der Geschichte des Lehrerstandes ergeben sich zwei grundverschiedene Lehrerbilder: Der Gymnasiallehrer, mehr F. A. WOLF, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER verpflichtet, kann nach der Typologie von CH. CASELMANN als logotroper Typ bezeichnet werden. Der Volksschullehrer, dessen Berufseinstellung vorwiegend von PESTALOZZI und HERBART beeinflusst wurde, war vorrangig am Kind orientiert, d. h. er war nach CASELMANN dem paidotropen Typ zuzurechnen. Eine Stufenlehrausbildung müßte beide geschichtlich bestimmten Leitbilder vereinigen und zu einem abgewogenen Verhältnis von fachwissenschaftlicher Fundierung und pädagogisch-psychologischer Begründung kommen. Man hat den Eindruck, daß diese Aufgabe weder vom Staat noch von den Reformuniversitäten in genügendem Maß erkannt wurde.

Nachweislich wurden vor allem in den Reformhochschulen seit 1969 diese traditionellen Lehrerbilder durch das eine oder andere neue verdrängt: *einmal* das Bild eines Lehrers, bei dem die gesellschaftspolitische Tätigkeit den Vorrang hat und Schule und Unterricht vor allem als Mittel zur Demokratisierung und zur Veränderung der Gesellschaft angesehen werden; die grundsätzlichen Zielaussagen etwa für die Lehrerbildung an der Gesamthochschule Kassel oder an der Universität Bremen oder auch an der Universität Oldenburg zeigen dieses systemkritische Lehrerbild. *Zum anderen* ist es das Bild eines Lehrers, der im Dienst einer politischen Ideologie steht und von der Überzeugung bestimmt ist, die „Interessen des arbeitenden Volkes“ wahrzunehmen (systemtranszendierende Einstellung). *Schließlich* ist ein „technokratisches“ Lehrerbild zu registrieren, das wesentlich von der Lernzielidaktik und dem dahinter liegenden Behaviorismus (LEONHARD 1978) beeinflusst ist.

In den vorliegenden Lehrerbildungsgesetzen und Studienordnungen kann z. T. herausgesehen werden, wie je nach Bundesland verschiedene Mischungen dieser insgesamt fünf Lehrerbilder in der Formulierung der Texte Einfluß hatten⁹. Als Beispiel sei nur auf Bayern hingewiesen, wo im Verständnis des Lehrers als eines Fachlehrers Pädagogik und Psychologie in eine deutliche Randstellung gedrängt wurden, oder auf Hessen, wo in den „Bildungspolitischen Informationen“ und in der Dominanz gesellschaftspolitischer Themen im Kernstudium das Bild des systemkritischen Lehrers betont wurde.

9 Welche „Lehrerbilder“ vorrangig in den Lehrveranstaltungen der einzelnen Universitäten repräsentiert werden, ist nicht nachzuweisen. Allerdings muß zugleich auf das Problem hingewiesen werden, in welchem Umfang diese Lehrerbilder tatsächlich prägend wirken.

2.3. Intendierte Schulform

Es ist unmittelbar einsichtig, daß im Blick auf die Entscheidung, ob eine schulartenbezogene oder eine Stufenlehrausbildung eingerichtet wird, ausschließlich politische Mehrheitsentscheidungen maßgebend sind. Am deutlichsten wird das an der Entscheidung des Bundeslandes Bayern, dessen Landtag 1974 die Einführung der Stufenlehrausbildung beschloß und 1977 zur schulartenbezogenen Lehrerbildung zurückkehrte. Bezeichnend ist, daß eine hochschuldidaktische Reflexion über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede einer schularten- bzw. schulstufenbezogenen Lehrerbildung weithin nicht stattfand. In keinem Lehrerbildungsgesetz ist es bisher überzeugend gelungen, Ausbildungsinhalte und -formen der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten zu integrieren und für die Ausbildung von Stufenlehrern nutzbar zu machen. Es scheint bisher auch noch ein offenes Problem zu sein, wie die spezifischen Probleme und Aufgaben der Sekundarstufe I aussehen und wie sie in ein Lehrangebot umzusetzen sind.

Aus der schultheoretischen Diskussion läßt sich zeigen, daß die spezifischen Aufgaben des Grundschullehrers am leichtesten abzugrenzen sind, daß es aber schwierig ist, spezifische Funktionen des Mittelstufenlehrers abzuheben. Außer formalen Aussagen sind keine pädagogischen und inhaltlichen Ziele spezifisch für die Mittelstufe als ganze überzeugend zu formulieren, so daß keine eindeutigen Ausbildungsaufgaben abzuleiten sind. Andere Probleme stellen sich im Blick auf die Ausbildung des Lehrers in der gymnasialen Oberstufe: Die derzeitige Situation legt nach den Auffassungen der Schulpolitiker und der Schulverwaltung nahe, die Ausbildung zum Fachlehrer fast absolut zu setzen. Das Mißverständnis, wonach die Relevanz pädagogischer und psychologischer Einsichten und Kenntnisse für den Lehrerberuf in dem Maß abnimmt, wie die zu Erziehenden älter werden, ist offensichtlich nicht auszuräumen.

Die verabschiedeten Prüfungsordnungen halten für einen Ausweg, was keiner ist: Man verankert für die Grund- und Mittelstufe den Zweifachlehrer und für den Oberstufenlehrer weithin die Vertiefung in einem Fach. Das schwierige Problem des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem für die Schule als ganze und für die jeweilige Schulstufe wird in den Prüfungsordnungen, in den Studienordnungen und im Lehrangebot außer acht gelassen. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, ob die Orientierung an der Schulstufe, die von vermeintlich sicheren entwicklungspsychologischen Einsichten ausgeht, nicht das Problem der jeweiligen individuellen Befindlichkeit der Kinder unberücksichtigt läßt. Damit wird als Frage formuliert, wie dem künftigen Lehrer in der Lehrerbildung die Augen geöffnet werden können für die Individualitäten der Schüler seiner zu unterrichtenden Klasse.

2.4. Das Kernstudium

Im Blick auf die Studienanteile muß man in *Bayern* praktisch für alle Schularten von einem „Begleitstudium“ reden, während die übrigen dargestellten charakteristischen Modelle ein Kernstudium für alle Schularten bzw. Schulstufen anbieten. Geradezu kurios ist die Abstufung der Studienanteile in *Bayern*: Künftige Gymnasiallehrer haben wenigstens 6 SWS Pädagogik, künftige Grund-, Haupt- und Realschullehrer aber wenigstens 10 SWS Pädagogik zu studieren. In den anderen Ländern schwankt der Studienanteil des Kernstudiums insgesamt zwischen 28 und 40 SWS, wobei in *Nordrhein-Westfalen* generelle Reduktionen und an der Gesamthochschule *Kassel* lediglich für die Sekundarstufe II Reduktionen erwartet werden.

Schwieriger ist es, die am Kernstudium jeweils beteiligten Fächer zu nennen. In *Bayern* müssen Pädagogik und Psychologie gleichgewichtig, oder besser: gleich wenig studiert werden; dazu kommen für Grund-, Haupt- und Realschullehrer gesellschaftswissenschaftliche Studien und der Besuch von Veranstaltungen in Theologie oder Philosophie; daß es sich hier um eine Kompromißlösung handelt, ist offenkundig. *Oldenburg*, *Bremen* und *Kassel* bieten weithin ein themenzentriertes gesellschafts- und erziehungswissenschaftliches Studium an, das z. T. in der methodischen Form des Projekts absolviert werden muß. Geht man einmal davon aus, daß der Lehrer durch sein Studium zum „Fachmann für Erziehung und Unterricht“ befähigt werden soll, liegt in den drei genannten Hochschulen eine deutliche Unterrepräsentanz der Bereiche Schule und Unterricht vor. Die jeweils genannten vier Themen haben die engeren Berufsaufgaben des Lehrers jeweils nur in einem Thema im Blickfeld. Zwar könnten die künftigen Lehrer in Wahrung berechtigter Interessen schul- und unterrichtsbezogene Veranstaltungen bevorzugen, man muß aber auch sehen, daß sie diesen Themen weitgehend ausweichen können.

Ein schul- und unterrichtsbezogenes Angebot ergibt sich aus einer Analyse der Studienordnung der Universität *Düsseldorf*. Ausgewogen stehen hier bildungs-, schul- und unterrichtsrelevante Themen im obligatorischen Angebot: Erziehung und Unterricht, Rahmenbedingungen der Erziehung, Schule/Unterricht. Der Blick des Studenten wird geweitet durch den methodischen Anspruch, daß bei den genannten Themen systematische, historische und vergleichende Aspekte berücksichtigt werden müssen. Bemerkenswert ist, daß in der Studienordnung darüber hinaus gefordert wird, daß verschiedene theoretische Ansätze und die ihnen entsprechenden Methoden besprochen werden müssen. Hier wird genau das formuliert, was man von einem künftigen Lehrer, gleichgültig in welcher Schulart oder Schulstufe er unterrichten wird, im Kernstudium zu fordern hat.

In der Zusammensetzung der Fächer, in der methodischen Gestaltung und in der Zahl der SWS ergeben sich für das Kernstudium erhebliche Differenzen. Offensichtlich divergieren die dahinterliegenden Vorstellungen von den Berufsaufgaben des Lehrers erheblich. Im Blick auf das Kernstudium stellen sich folgende Fragen: Wie groß soll der Studienanteil des Kernstudiums sein? Welche Themen sollen im Blick auf die Berufsaufgaben des Lehrers verbindlich gemacht werden, um ein gemeinsames Berufsverständnis abzusichern? Welche Fächer sollen in welcher Weise (additiv oder integriert) am Kernstudium beteiligt werden? Wie ist eine generelle integrierte Lösung des Kernstudiums zu beurteilen? Müssen im Kernstudium die jeweiligen Schularten bzw. Schulstufen berücksichtigt werden? Wie stellt sich das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik dar?

2.5. Das fachwissenschaftliche Studium¹⁰

In *Bayern* sind die Regelungen des fachwissenschaftlichen Studiums nach Schularten unterschieden. Für den Einsatz in der Grundschule wird das Studium eines grundschulrelevanten Unterrichtsfachs mit 44 SWS wie für künftige Realschullehrer verlangt (§ 39 LPO I); gleiches gilt für den künftigen Hauptschullehrer (§ 41 LPO I). Für die Realschule wird das Studium zweier Unterrichtsfächer verlangt mit je 44 SWS (§ 43 LPO I); künftige Gymnasiallehrer müssen zwei Unterrichtsfächer vertieft mit je ca. 80 SWS studieren (§ 63 LPO I). – In *Nordrhein-Westfalen* ist für die Grundschule das Studium von Deutsch oder Mathematik verbindlich, daneben muß ein weiteres Fach oder ein Lernbereich studiert werden (je 45 SWS). Für die Sekundarstufe I werden zwei Unterrichtsfächer mit je 45 SWS und für die Sekundarstufe II zwei Unterrichtsfächer mit je 65 SWS gefordert. – An der Gesamthochschule *Kassel* studieren künftige Grundschullehrer zwei Unterrichtsfächer mit je 34 SWS; gleiches gilt für die Lehrer im Blick auf die Sekundarstufe I. Für die Sekundarstufe II wird ein Fach mit 50 SWS vertieft studiert. – Da für *Bremen* das Studium einem einzigen Lehramt gilt, müssen generell zwei Unterrichtsfächer mit je 58 SWS studiert werden (inklusive Fachdidaktik). Sonder-

10 Die Angaben der SWS sind für Bremen und Oldenburg nicht exakt, da entweder das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Studium zusammen ausgewiesen sind oder genaue Angaben fehlen.

regelungen besagen, daß der künftige Lehrer der Sekundarstufe II ein Fach vertieft studieren und der künftige Grundschullehrer ein Unterrichtsfach und einen Lernbereich wählen muß. – In *Oldenburg* werden generell zwei Unterrichtsfächer mit je 30 SWS studiert. Deutsch oder Mathematik ist für den Grundschullehrer verpflichtend, die Wahl eines Lernbereichs möglich. Für die Sekundarstufe II muß ein Fach vertieft studiert werden (ca. 65 SWS).

Der Überblick zeigt, daß sich das Studium zweier Unterrichtsfächer weithin durchgesetzt hat, daß Abweichungen für den Grund- und Hauptschullehrer am deutlichsten in Bayern zu registrieren sind. Auch sonst zeigen sich unterschiedliche Lösungen für den Grundschullehrer; dabei ist von besonderem Interesse die Stellung von Deutsch und Mathematik und die Lösungen hinsichtlich eines Lernbereichs. Für die Sekundarstufe II werden in Bayern und Nordrhein-Westfalen zwei Fächer vertieft studiert, an den anderen Universitäten nur ein Fach. Erhebliche Divergenzen bestehen in den geforderten SWS, und man darf gespannt sein auf die Erfahrungen, die mit derart ausgebildeten Lehrern in der Schule gemacht werden. – Folgende Fragen drängen sich auf: Wieviele fachwissenschaftliche Kenntnisse muß ein Lehrer haben, um sachgemäßen Unterricht halten zu können? Wie ist das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach? Wo liegen die Kriterien für die Festsetzung der SWS im Fachstudium? Ist die Regelung eines Zweifachstudiums für den Grund- und Hauptschullehrer pädagogisch zu rechtfertigen? Wie kann im Studienangebot auf herkömmliche Schulfächer, Lernbereiche und fächerübergreifende Aufgaben vorbereitet werden?¹¹

2.6. Fachdidaktisches Studium

Die neue Prüfungsordnung in *Bayern* zeichnet sich durch ein besonderes Vertrauen – wenn auch schulartenspezifisch abgestuft – zur Fachdidaktik aus (§ 37 LPO I): Der Grundschullehrer studiert die „Didaktik der Grundschule“ mit 44 SWS und ein weiteres Fach mit 8 bis 12 SWS Fachdidaktik; der Hauptschullehrer studiert mit 45 SWS eine Fächergruppe (einschließlich der fachwissenschaftlichen Grundlagen) mit drei Teilfächern und ein weiteres Fach mit 8 bis 12 SWS Fachdidaktik. Der Realschullehrer muß in seinen beiden Fächern jeweils 8 bis 12 SWS und der Gymnasiallehrer jeweils 4 SWS Fachdidaktik studieren. – An der Gesamthochschule *Kassel* werden für alle Schulstufen pro Fach 12 SWS Fachdidaktik gefordert, so daß jeweils für sechs Semester gewissermaßen das fachdidaktische Angebot mit dem übrigen Angebot korreliert. – Für *Bremen* und *Oldenburg* sind keine Aussagen möglich, da die Lehrveranstaltungen oft mit Projekten und der schulpraktischen Ausbildung verzahnt angeboten werden.

Folgende Fragen drängen sich auf: Was wird jeweils unter „Fachdidaktik“ verstanden? Wo ist der institutionelle Ort der Fachdidaktik? Wie ist neben den üblichen Fachdidaktiken eine Didaktik der Lernbereiche zu entwickeln? Wie ist eine Verbindung mit dem Kernstudium und eine Rückbindung zur jeweiligen Fachwissenschaft abzusichern? Wie umfangreich muß das fachdidaktische Studium sein?

2.7. Schulpraktische Studien

Die „schulpraktischen Studien“ erweisen sich in *Bayern* als die bisherige Verpflichtung des Absolvierens von unvorbereiteten und unbegleiteten Praktika. Lediglich die bisherigen Pädagogischen Hochschulen bemühen sich, an ihrer Tradition festzuhalten. Künftige Grund-, Haupt- und Realschullehrer müssen ein 12tägiges allgemeines Blockpraktikum und ein 12tägiges fachdidaktisches Blockpraktikum in der veranstaltungsfreien Zeit ableisten; von künftigen Gymnasiallehrern wird

11 Der Gesichtspunkt, daß ggf. für spezielle Aufgaben in der Schule ausgebildet werden muß (z. B. Beratung, Medieneinsatz), muß aus Raumgründen unberücksichtigt bleiben.

ein 18tägiges allgemeines Blockpraktikum verlangt. In deutlicher Diskrepanz zu den Rahmenbedingungen der Praktika stehen die in der LPO I, § 38, formulierten Aufgaben und Studienziele der Praktika. Neu eingeführt wurden für alle Schularten ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (vier SWS) mit Unterricht und anschließender Besprechung. Hier ist auch von der LPO I eine Verbindung zwischen Universität und Schulpraxis gegeben. – Die Übergangssituation in *Nordrhein-Westfalen* verhindert genauere Angaben; bisher galt die Forderung nach insgesamt drei Praktika, davon zwei studienbegleitend; dem Anspruch nach sollen sie vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden. – Die Gesamthochschule *Kassel* hat durchgesetzt, daß das Stundendeputat für die schulpraktischen Studien zusätzlich ausgewiesen wird, so daß sie als abgesichert gelten können. Das fünf-wöchige Blockpraktikum wird durch eine Veranstaltung (drei SWS) vorbereitet und eine weitere im gleichen Umfang nachbereitet. Das Blockpraktikum wird durch Hochschullehrer begleitet; Kontaktlehrer sichern die Verbindung zwischen Schule und Hochschule während des Semesters ab. – Die Universität *Bremen* stellt schwerpunktmäßig die schulpraktischen Studien auf den Unterricht ab. Nach Erkundungen folgen Hospitationen, an die sich in der nächsten Unterrichtsphase eigene Unterrichtsvorhaben anschließen (zwei mit je fünf Wochen). Das Angebot läßt darüber hinaus andere Untersuchungen im Bildungswesen zu. – Die schulpraktischen Studien im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung an der Universität *Oldenburg* haben besonderes Gewicht. Hochschullehrer begleiten die zwei vierwöchigen schulischen Erkundungsvorhaben, die zwei sechswöchigen Unterrichtsvorhaben und das sechsmonatige Unterrichtsvorhaben. Eine Schlüsselaufgabe übernehmen dabei die Kontaktlehrer. Die genaue Festlegung der zu absolvierenden Unterrichtsstunden resultiert daraus, daß ein Vergleich zu dem sonst üblichen Referendariat möglich sein soll.

Auch im Blick auf die schulpraktischen Studien zeigt sich ein sehr unterschiedliches Bild: Einerseits werden erste Schritte gewagt zu studienbegleitenden Praktika, andererseits wird der Schwerpunkt auf unterrichtliche Vorhaben gelegt, und schließlich wird um die Realisierung eines neuen Theorie-Praxis-Verständnisses im Rahmen der schulpraktischen Studien gerungen. Festzuhalten bleibt, daß zumindest in Bayern und Nordrhein-Westfalen in der Frage der schulpraktischen Studien zwischen der Ausbildung der Real- und Gymnasiallehrer einerseits und der Grund- und Hauptschullehrer andererseits noch erhebliche Unterschiede bestehen, und zwar vor allem in den Fragen der Betreuung und der Verbindung von Universität und Schule.

Aus der Fülle der sich aufdrängenden Fragen seien genannt: Welches Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis liegt jeweils vor? Welcher Praxisbegriff bestimmt die Vorhaben? Wie wird eine Zusammenarbeit von Schule und Universität abgesichert? Wie werden Praktika vorbereitet und begleitet? Welche Erfahrungen werden bei Nachbereitungsveranstaltungen gemacht? Genügt eine Vermehrung der Praktika zur Absicherung der schulpraktischen Ausbildung? Wo liegt die Abgrenzung zwischen den Aufgaben der schulpraktischen Studien und denen des Referendariats?

3. Kritik und Folgerungen

Das Problem der Lehrerbildung ist schwer zu lösen; es wird immer nur geschichtlich bedingte Lösungen geben können, so daß nicht von der einen idealen Lösung gesprochen werden kann. Ausschlaggebende Faktoren werden jedoch immer sein: Die Einschätzung der spezifischen Berufsaufgaben des Lehrers, die Bestimmung der Berufswissenschaften, die Aufgabe der Fachwissenschaften und die Bedeutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Je nach Gewichtung sind dabei unterschiedliche institutionelle und hochschuldidaktische Lösungen denkbar, und die Schulkollegien sind ein großer Schmelztiegel, der

bereits vielfältige Ausbildungsformen integriert hat. Dennoch zeigen Bibliographien zur Lehrerbildung, daß durch historische und systematische Untersuchungen der Gesamtkomplex und Einzelprobleme der Lehrerbildung so gut aufgearbeitet sind, daß ein hinreichendes Problembewußtsein entwickelt ist, hinter das man nicht mehr zurückfallen sollte. Das überzeugende „Programm“ von E. LIPPERT (1952) ist bis heute Programm geblieben; eine Expertentagung zeigte die Fülle der Aspekte, wenn in der Lehrerbildung der Unterricht in den Mittelpunkt der Ausbildung rückt (AREGGER et al. 1978).

3.1. Ziele der Lehrerbildung

Bildung und Ausbildung: Gerade für die Berufsausbildung der Lehrer aller Schularten scheint die z. T. überholte Spannung von „Bildung und Ausbildung“ nach wie vor von Bedeutung zu sein. Bildung meint kein enzyklopädisches Wissen, sondern geistige Wachheit, historisches Standortbewußtsein, Einfühlungsvermögen und ein ausgeprägtes Selbst- und Weltverständnis. Diese Eigenschaften müssen neben einem guten Reflexionsvermögen von einem künftigen Lehrer gefordert werden; sie sind in gewisser Weise Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Daneben aber muß mit gleichem Nachdruck eine solide Ausbildung verlangt werden; anders gewendet: Es gibt Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die von einem Lehrer in Verantwortung vor der Schule und den jungen Menschen verlangt werden müssen, ohne die ihm keine Klasse übertragen werden sollte.

Professionalisierung: Gelegentlich hat man den Eindruck, daß Studiengänge für den künftigen Lehrer so wenig mit dem künftigen Berufsfeld zu tun haben, daß das Studium zwar zur Stärkung des Standesbewußtseins dient, aber nichts zur Lösung künftiger Berufsschwierigkeiten beiträgt. In der Erkenntnis dieser Gefahr kam der Begriff der „Professionalisierung“ des Lehrerberufs auf. Er wurde in doppelter Weise mißverstanden: zum einen in verhängnisvoller Weise technokratisch, zum anderen als ausschließliche Stärkung fachwissenschaftlicher Kompetenz. Durchgesetzt hat sich allerdings in fast allen Bundesländern nur eine Philologisierung der Lehrerbildung; der geforderte „Fachmann für Erziehung und Unterricht“ wurde zum „Zweifachlehrer“, weithin ohne solide pädagogische und schulpsychologische Grundlagen. HEINRICH ROTHs Mahnung wurde offenbar vergessen: „Lehrerbildung ist eindeutig nicht nur Fachwissenschaft mit dem Ziel der Promotion, als ob ein anderes Ausbildungsziel nicht existiere, sondern Berufsvorbildung für einen Beruf, der zu 50% nicht aus Fachwissenschaft besteht, sondern aus Unterricht und Erziehung, Grundkenntnissen in didaktischen, methodischen, entwicklungs- und lernpsychologischen, politischen, gesellschafts- und bildungstheoretischen Fragen“ (ROTH 1967, S. 357). Hieran anschließend meint „Professionalisierung“: Der Lehrer wird als Träger eines geistigen Amtes verstanden, der als Fachmann für Erziehung und Unterricht mit wissenschaftlichen Einsichten und Kenntnissen ausgestattet ist, um in pädagogischer Verantwortung seine Berufsaufgaben besser lösen zu können. Die Aufgabe des Lehrers ist es, mit pädagogischem Sachverstand Erziehung und individuelle Förderung der Schüler sowie Leistungsanspruch und Humanisierung der Schule in eine sinnvolle Verbindung zu bringen. Professionalisierung meint aber auch, daß der Lehrer in dem Prozeß der Erziehung und des Unterrichts als Mensch gefordert ist, denn die individuellen Schullaufbahnen hängen noch immer wesentlich von der pädagogischen Einstellung der Lehrer zum einzelnen Schüler ab.

Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung: Die Geschichte der Lehrerbildung zeigt eine Entwicklung zu einer zunehmenden Verwissenschaftlichung. Jenseits von bestimmten Institutionen oder wissenschaftlichen Disziplinen muß damit ein genereller Anspruch eingelöst werden: Es geht nicht um Schulung, um Veränderung des Bewußtseins in einer bestimmten Richtung, sondern um Reflexion, Abwägen, Bedenken der anderen Seite. „In den wissenschaftstheoretischen Diskussionen selber treten Verhältnisse ins Bewußtsein von empirischer Evidenz und hermeneutischer Interpretation, von quantitativer versus qualitativer Inhaltsanalyse, von Deskription und Normativität, von neutralem Relativismus und dem, was wir mit Einsicht, Problembewußtsein bezeichnen, von technischer Rationalität schließlich und jenen Zielen, die aus moralischen Wertfestlegungen stammen“ (GEISSLER 1978, S. 13 f.). – Die „Anstrengung des Begriffs“, die Behutsamkeit im Urteil, ein fundiertes Problembewußtsein sind von jedem künftigen Lehrer zu verlangen; sonst sollte man künftig nicht mehr von wissenschaftlicher Lehrerbildung reden.

Pädagogische Forderungen an den künftigen Lehrer: WILHELM FLITNER fordert vom Lehrer „Einzelwissen und pädagogische Bildung“ (1975, S. 17); diese Sicht ist auch heute noch berechtigt. Auf das Einzelwissen wurde bereits hingewiesen; es ist das unerläßliche „Handwerkszeug“ eines jeden Lehrers und besteht aus Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich vorrangig aus den Berufswissenschaften bestimmen lassen. Einige Aspekte der pädagogischen Bildung wurden bereits in den letzten Abschnitten beleuchtet. Letztlich ausschlaggebend ist freilich „das souveräne Wissen um die Polarität aller unserer Aufgaben, insbesondere aller pädagogischen Aufgaben, und die Freiheit, die daraus entsteht“ (NOHL 1958, S. 79).

Schularten und Schulstufen: Neben der Forderung, alle Lehrer seien Lehrer, dürfen nicht die spezifischen Aufgaben der Schularten und -stufen unberücksichtigt gelassen werden. Die Forderung nach weitgehender „Durchlässigkeit“ des Lehrerstudiums verhindert sonst gerade den Prozeß der Professionalisierung des Lehrerberufs, der darin besteht, den Lehrer für die spezifischen Aufgaben auszustatten. Die Notwendigkeit unterschiedlicher Ausbildungsgänge im Blick auf die Grundstufe und die gymnasiale Oberstufe ist unbestritten. – Aber auch die Sekundarstufe I zeigt sich nicht als eine Einheit, wie das Stufendenken gelegentlich suggeriert. Ob man die einzelnen Schularten oder die einzelnen Kurse in der integrierten Gesamtschule betrachtet, immer sind wesentliche Anforderungen an den Lehrer nachweislich unterschiedlich, weil die Zielsetzungen und anthropologischen Bedingungen unterschiedlich sind. An dieser Stelle sei exemplarisch auf die gravierenden Probleme der Hauptschule hingewiesen, die von einem Zweifachlehrer nicht mehr zu meistern sind. Wenn das Postulat der berufsbezogenen Lehrerbildung eingelöst werden soll, führt die Ausbildung eines „Einheitslehrers“ in die Irre. Dabei geht es keineswegs um eine Wertung der einzelnen spezifisch ausgerichteten Ausbildungsgänge, und generell ist die Vorstellung abzubauen: „Je jünger die Schüler, desto mehr Pädagogik und Psychologie und umgekehrt.“ Denn: „Solide pädagogische Kenntnisse auf breiter anthropologischer Basis sind für alle Lehrer unabhängig vom Alter ihrer jeweiligen Schüler und unabhängig von der Schulart, in der sie tätig werden, als Berufswissenschaft gleich wichtig“ (NICKLIS 1978, S. 29). Aber dieses Berufswissen besteht aus übergreifenden Einsichten und spezifischen Kenntnissen der einzelnen Bildungsaufgaben.

3.2. Rahmenbedingungen der Lehrerbildung

Personelle Voraussetzungen: In diesem Zusammenhang soll auf zwei gravierende Probleme aufmerksam gemacht werden. Das eine bezieht sich auf die Lehrer der Lehrer, die unter erhöhtem Druck einer wissenschaftlichen Qualifikation im Sinne der Universitäten stehen (Promotion, Habilitation). Demgegenüber steht die Forderung: „Voraussetzung für eine Berufung an eine Hochschule oder Abteilung, die für pädagogische Berufe ausbildet, ist neben der wissenschaftlichen Qualifikation eine mehrjährige Berufserfahrung in dem Praxisbereich, für den der zu berufende Hochschullehrer ausbilden soll“ (KLINK 1974, S. 187). Dieses Postulat soll keineswegs absolut gesetzt werden, aber analog zu anderen „Berufsfakultäten“ sollte wenigstens die Hälfte der Hochschullehrer über Schulpraxis verfügen. Die jetzige Schul- und Hochschulsituation macht es immer schwerer, daß sich in der Praxis bewährte Lehrer weiter qualifizieren können. – Wenn eingangs betont wurde, daß die Schule gebildete Lehrer benötige, muß auf die Auswirkungen der Reform der gymnasialen Oberstufe hingewiesen werden. Die starke Spezialisierung in zwei Leistungskursen führt fast in allen Bundesländern dazu, daß die „grundlegende Geistesbildung“ bereits vom 11. Schuljahr an bedenklich vernachlässigt wird. Die dadurch entstehenden Lücken – etwa in Deutsch, in der historischen und politischen Bildung – sind nicht mehr zu schließen und haben Auswirkungen auf den Schulunterricht der künftigen Lehrer.

Institutionelle Regelungen: Bis auf die Länder Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein ist der Prozeß der weitgehend „vollen“ Integration der Lehrerbildung in die Universitäten vollzogen worden (Zuordnung: Fach zu Fach). Damit ist eine über 100 Jahre alte Forderung der Volksschullehrerschaft in Erfüllung gegangen. Aber man muß hinzufügen: Das geschah zu einem Zeitpunkt, wo dieses Ziel nicht mehr erstrebenswert war. Die heutige Massenuniversität ist nicht der rechte Ort für eine gute Lehrerbildung! Um die Erfüllung der Aufgaben der Lehrerbildung absichern zu können, sind zwei institutionelle Lösungen als sinnvoll anzusehen:

(1) Pädagogische Fakultät: Wie Medizin, Jurisprudenz und Theologie gehört auch die Pädagogik zu den großen Lebensgebieten, die einer Fakultät die leitende Grundidee vermitteln kann. Es geht darum, „daß eine Gruppe von Wissenschaftlern unter der Idee und Aufgabe von Bildung und Erziehung sich zusammengehörig fühlt und zusammen arbeitet . . . , es geht überdies nicht um einen Beruf, sondern um die Fülle der Berufe, die es mit Lehren und Erziehen zu tun haben“ (ROTH 1967, S. 364 f.). Nur in der Form der Fakultätslösung ist abgesichert, daß ein gemeinsames pädagogisches Berufsverständnis vermittelt werden kann; im übrigen gelingt auf Dauer auch nur so die Realisierung eines unaufgebbaren kontinuierlichen Praxisbezugs. Auch die Fachdidaktik muß ihren ersten Ort in der Pädagogischen Fakultät haben; sie kann im übrigen eine Zweitmitgliedschaft bei der jeweiligen Fachwissenschaft haben.

(2) Pädagogische Hochschule: Es gehört zu den rätselhaften Auswirkungen bestimmter Trends, daß sie selbst über nachweislich gute Lösungen hinweggehen. Die Entwicklung der selbständigen Pädagogischen Hochschulen – als Beispiel seien diejenigen in Niedersachsen hervorgehoben – führte zu anerkannten Stätten guter Lehrerbildung und Pflege pädagogischer Forschung. Angestoßen von den wegweisenden Überlegungen E. SPRANGERS und C. H. BECKERS haben sich die Pädagogischen Hochschulen zu Institutionen entwickelt, die in Forschung und Lehre dem pädagogischen Grundgedanken verpflichtet

waren; sie sollten als hervorragende Alternative bestehen bleiben: „Es gibt keine zwingenden, nämlich eine nennenswerte Verbesserung der Ausbildung von Lehrern für den Primar- und Sekundarbereich garantierenden Gründe für die Integration von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten“ (KITTEL 1980, S. 12).

Zwei abschließende Bemerkungen zu diesem Problemkreis: Es geht nicht um eine Abwertung der Lehrerbildung oder der Pädagogischen Hochschulen, sondern um die Absicherung ihres spezifischen Auftrags; dabei sind ihr die vollen akademischen Rechte zuzuerkennen. Eine Utopie aber wäre es, zu meinen, durch Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten diese reformieren zu können. Sie werden dadurch nicht reformiert, aber die Lehrerbildung wird deformiert.

Studium und Referendariat: Aus dem Verständnis des spezifischen Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik (BECKMANN 1968) ist – theoretisch gesehen – eine einphasige Lehrerbildung die überzeugendste Lösung; sie ist aber an mindestens drei Voraussetzungen gebunden: Verständigung über den zugrunde liegenden Praxisbegriff, Hochschullehrer mit voller theoretischer und praktischer Kompetenz, gute personelle Absicherung der Beziehungen zwischen Hochschule und Schule durch Kontaktlehrer.

Die Entwicklung hat gezeigt, daß die genannten Bedingungen kaum zu schaffen sind; deshalb hat sich (bis auf Oldenburg) die zweiphasige Lehrerbildung generell durchgesetzt. Dennoch sind die bereits in den 60er Jahren erkannten Gefahren nach wie vor gegeben (BECKMANN 1971), nämlich: weitgehende Delegation von Pädagogik und Praxisbezug in das Referendariat, Beginn der eigentlichen Ausbildung im Referendariat, damit Deklassierung der ersten Phase als bloßer „Überbau“, mangelnde Reflexion über die spezifischen Aufgaben in Studium und Referendariat. – Demgegenüber ist festzuhalten: Die „Berufswissenschaften“ gehören sowohl in das Studium als auch in das Referendariat. In der Hochschule müssen sie in Forschung und Lehre vorrangig unter dem Gesichtspunkt des Gewinnens von Erkenntnissen gesehen werden, im Referendariat unter dem des Handlungszusammenhangs. Zumindest aus bayerischer Sicht ist die mangelnde Zusammenarbeit zwischen Universität und Referendariat zu beklagen; so bleibt Lehrerbildung institutionell, personell und inhaltlich in zwei Phasen geschieden.

Mögen die spezifischen Aufgaben für Studium und Referendariat unterschiedlich sein, so müssen dennoch beide Abschnitte als Einheit gesehen werden. Das aber heißt auch, daß der zweite Abschnitt in gleicher Offenheit, Kritikfähigkeit und Rationalität an die im Studium vermittelte Theorie anknüpfen muß. Dieser Anknüpfungspunkt muß aber auch inhaltlich gegeben sein. Die Freiheit der Lehrer hört dort auf, wo sich künftige Lehrer beispielsweise kaum oder gar nicht mit Fragen der Schulorganisation und der Schulpädagogik auseinandergesetzt haben.

Formale Aussagen zum Studiengang: Bei der Fülle der Anforderungen an den künftigen Lehrer ist es leicht, ein zehn- oder zwölfsemestriges Studium für erforderlich zu halten. Dennoch sollte zunächst versucht werden, sich in der vom Gesetzgeber gegebenen Zeit einzurichten und diese gut zu nutzen. Eine längere Studienzeit allein garantiert keineswegs einen besseren Lehrer. In diesem Zusammenhang stimmt nachdenklich, was Lehrerbildungsinstitutionen in anderen Ländern in sehr viel kürzerer Zeit leisten. Wie wäre es, wenn Hochschullehrer und Studenten für $\frac{2}{3}$ der Veranstaltungen auf den Studiengang

verpflichtet würden? Wenn die Forderung nach „Einzelwissen“ stimmt, dann müssen Studiengänge auch danach ausgerichtet werden, wobei allerdings Zeit zum freien Studium bleiben muß.

3.3. Inhaltsprobleme

Kernstudium: Das Kernstudium umfaßt die mehrfach genannten „Berufswissenschaften des Lehrers“, wobei unterstellt wird, daß die beteiligten Wissenschaften nicht ihren Gesamtzusammenhang darstellen, sondern nur den jeweils pädagogisch relevanten Teil; das gilt vorrangig für die Psychologie, da nach wie vor davon auszugehen ist, daß Lehrer über pädagogische und schulpsychologische Einsichten und Kenntnisse verfügen müssen. Nach wie vor ist strittig, welche Fächer außerdem hinzuzufügen sind: Soziologie und Politologie haben im letzten Jahrzehnt eine Sonderstellung erkämpft; Philosophie, Humanbiologie, Schulrecht, Medizin könnten eine ähnliche Position verlangen. Realistisch und wirksam war die bisherige Niedersächsische Lösung: Alle künftigen Lehrer studieren Pädagogik und Psychologie; sie wählen dazu ein weiteres Fach (Philosophie, Soziologie, Politologie oder Theologie). Hinzuzufügen wäre, daß dort unter Pädagogik sowohl die Allgemeine Pädagogik als auch die Schulpädagogik verstanden wird. – Hinsichtlich der pädagogischen Themen soll an dieser Stelle auf die Lösung in Düsseldorf hingewiesen werden, weil hier inhaltlicher und methodischer Anspruch ins Gleichgewicht gebracht worden sind.

Es versteht sich von selbst, daß der für die Schule abgelehnte Methodendogmatismus auch in der Hochschule keinen Platz hat. Deshalb ist Zurückhaltung anzumelden gegenüber der Absolutsetzung des Projektstudiums. Die Forderung der Vertreter des Projektstudiums nach Integration von Theorie und Praxis, Gesellschaftsrelevanz und Interdisziplinarität führt – absolut gesetzt – zu Dilettantismus und zu einer ausschließlichen Orientierung an aktuellen Tagesthemen. Diese Methode kann so nicht die nötige geistige Souveränität und Sachkenntnis gegenüber noch nicht erkennbaren Aufgaben vermitteln. Für ein wissenschaftliches Studium bleibt die stringente Anforderung durch wissenschaftliche Systematik unaufgebar. Nach der Vermittlung einer solchen soliden Grundlage ist die Beteiligung an einem Projekt denkbar; diese aber muß in Aufgabenumfang und Zeitdauer begrenzt sein. Aus einem ähnlichen Grund erscheint auch Zurückhaltung angebracht gegenüber einer rein themenorientierten (= „integrierten“) Lösung. Die Bedeutung einer Systematik, die nicht auf die augenblickliche Situation festlegt, darf nicht unterschätzt werden; das gilt gerade dann, wenn der Sachanspruch aus den Bedürfnissen des Berufs abgeleitet wird.

Die Überbetonung der politisch-gesellschaftlichen Seite und der Versuch, einen in der vermeintlichen Zukunft liegenden Praxisbegriff zu vermitteln, führt u. a. zu dem oft beklagten „Praxisschock“. Den Rahmenbedingungen der Erziehung muß ohne Zweifel im Studium Beachtung geschenkt werden, aber dem künftigen Lehrer „muß zugleich deutlich werden, daß sein späteres Arbeitsfeld das Unterrichten und Erziehen von Kindern und Jugendlichen ist“ (KLINK 1974, S. 184). Wenn das richtig ist, gehört aber der Begegnung mit „Erziehergestalten“ (NOHL 1958) aus der Geschichte der Pädagogik nach wie vor ein gebührender Platz.

Fachwissenschaftliches Studium: Es ist bereits deutlich geworden, daß die generelle Lösung, künftige Lehrer müßten zwei Fachwissenschaften studieren, höchst problematisch ist. Das

gilt einmal im Blick auf das komplizierte Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach (BECKMANN 1978, S. 214f.), zum anderen hinsichtlich der unterschiedlichen unterrichtlichen Aufgaben in den einzelnen Schularten und Schulstufen. Die generelle Betonung der Verwissenschaftlichung des Unterrichts führt in die Irre. Dem Prozeß der Differenzierung der Fachwissenschaft in weitere Teilbereiche steht die Einheit des Schulfachs gegenüber. Es kann nicht dem Lehrer überlassen bleiben, aus studierten Teilaspekten der Fachwissenschaften zu einem generell fachlich fundierten Unterricht zu kommen. Die Möglichkeiten des Transfer kommen hier schnell an Grenzen, und unter dem Anspruch einer höheren Wissenschaftlichkeit darf nicht der Dilettantismus in der Schule größer werden.

Das derzeitige Studium des Grundstufenlehrers, soweit es den Zweifachlehrer als Maßstab hat, bedarf einer grundsätzlichen Änderung: Es muß eine breitere Fächerbasis abgesichert und wenigstens Mathematik oder Deutsch für jeden Primarstufenlehrer obligatorisch werden. Aus der Darstellung charakteristischer Lösungen in der Bundesrepublik Deutschland in Abschnitt 1 dieses Beitrags wird deutlich, daß manche Bundesländer bereits einen Weg beschritten haben, der die Aufgaben des Primarstufenlehrers im Studiengang entscheidend berücksichtigt. Die Klagen über den mangelnden persönlichen Bezug besonders in den Hauptschulen und Gesamtschulen zeigen, daß der Zweifachlehrer zumindest im Blick auf die Hauptschulen und bestimmte Kurse in den Gesamtschulen keine überzeugende Lösung ist. Es wäre zu überlegen, ob die früher gegebenen Lösungen nicht doch sinnvoll sind, also nur noch ein wissenschaftliches Fach zu fordern und darüber hinaus zu fachwissenschaftlich fundierten Fachdidaktiken zurückzukehren.

In der Analyse der verschiedenen charakteristischen Modelle war überraschend, daß für den künftigen Oberstufenlehrer nur in wenigen Bundesländern zwei vertiefte Unterrichtsfächer gefordert werden, was pädagogisch und sachlich notwendig erscheint. Im übrigen wäre schulorganisatorisch abzusichern, daß Oberstufenlehrer nicht nur in der Oberstufe zu unterrichten haben.

Fachdidaktisches Studium: Die jeweilige Fachdidaktik, als Vermittler zwischen Schulpädagogik und Fachwissenschaft verstanden, die ihren Forschungsgegenstand in dem jeweiligen Unterrichtsfach sieht, muß integral zu den gewählten Fächern studiert werden (HENGARTNER 1979). Darüber hinaus bedarf besonderer Aufmerksamkeit die Didaktik der Primarstufe, wie sie beispielsweise in Augsburg entwickelt wurde, und die Erarbeitung von Lernbereichsdidaktiken. Demgegenüber dürfte dem Hauptschullehrer gedient sein, wenn er drei oder vier Fachdidaktiken mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen studieren könnte. Das zu studierende Wahlfach hätte für den Grund- und Hauptschullehrer wissenschaftlichen Anspruch und Bildung zu vermitteln.

Schulpraktische Studien: Da die Pädagogik die Wissenschaft vom pädagogischen Handeln ist, muß sie als Wissenschaft den Kontakt zur pädagogischen Praxis haben. Dieser darf nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern muß durchgängig realisiert werden, namentlich in der Schul- und Unterrichtsforschung, aber auch generell zur Überprüfung pädagogischer Theorien. Unter Ausbildungsgesichtspunkten gehört die Repräsentation des Kreislaufs von Theorie und Praxis zur theoretischen Berufsvorbereitung. Die Beziehungen zur Praxis ändern sich im Studiengang; sie sind erst einführend, dann analysierend und schließlich gestaltend. Die einfache Vermehrung von Praktika reicht nicht aus. In den schulpraktischen

Veranstaltungen soll studiert werden! In Praktika und studienbegleitenden Praktika ist auch der Ort für gelegentliche geplante Eigenversuche der Studenten, damit erfahren werden kann, daß die Theorie nicht nur Problembewußtsein vermittelt, sondern auch etwas ist, das Hilfen zur Lösung praktischer Probleme nachweisen muß.

Es konnten in dem gegebenen Rahmen aufgrund der Erfahrungen und Einsichten des letzten Jahrzehnts nur Akzente gesetzt werden, die jeweils genauerer Begründung bedürften. Sicher ist, daß Lehrerbildung eine Schulpädagogik erfordert, die in den Schulen nicht nur gelegentlicher Gast, sondern zu Hause ist. Nur so ist den künftigen Lehrern ein gemeinsames Berufsverständnis zu vermitteln, auf das Erziehung und Unterricht in der Schule angewiesen sind.

Literatur

- AREGGER, K./LATTMANN, U. P./TRIER, U. P. (Hrsg.): Lehrerbildung und Unterricht. Bern 1978.
- BECKMANN, H.-K.: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschulbildung. Weinheim 1968.
- BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. 10. Beiheft der Z.f.Päd. Weinheim 1971.
- BECKMANN, H.-K.: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978), S. 214–218.
- BUSCH, F. W.: Lehrerbildung zwischen Tradition und Fortschritt. Der Modellversuch zur einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. In: ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS (Hrsg.): „Halbzeit“ des Modellversuchs. (Materialien. Bd. 9.) Oldenburg 1978.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950, ¹⁴1975.
- GEISSLER, E. E.: Akademisch – Was ist das heute? Vortrag zur Eröffnung des Akademischen Jahres 1978/79. Universität Bonn 1978.
- HENGARTNER, E.: Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In: Schweizer Schule 30 (1979), S. 2–19.
- KITTEL, H.: Die Pädagogischen Hochschulen verdienen eine eigene Zukunft. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes (1980), H. 1, S. 5–14.
- KLINK, J.-G.: Klasse H 7 E. Bad Heilbrunn 1974.
- LEONHARD, H.-W.: Behaviorismus und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1978.
- LIPPERT, E.: Lehrerbildung. Ein Programm. Wiesbaden 1952.
- NICKLIS, W. S.: Wahrschau in der Lehrerbildung. In: Katholische Bildung (1978), H. 3 und 4.
- NOHL, H.: Erziehergestalten. Göttingen 1958.
- ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967.
- STOCK, H.: Integration der Lehrerausbildung in die Universität. Chance oder Niedergang? Göttingen 1979.